

חינוך דו־לשוני

חגית דמרי*

הכוח הסימבולי של השפה מעלה מגוון שאלות על תפקידה ועל תפקודה של השפה בתוך המהלך החינוכי בכלל ובתוך מערכות החינוך הציבוריות (הפועלות על פי מודל חד־שפתי) בפרט. שאלות אלה מתחדדות לאור מחקרים אקדמיים המצביעים על שלל האפקטים המיטיבים של החינוך הדו־לשוני על הלומד ועל קהילת בית הספר. למשל, נמצא קשר חיובי בין דו־לשוניות ובין היכולת לרכוש פרדיגמות תרבותיות חדשות (Genesee & Gándara, 1999; Slavin & Cooper, 1999). עוד נמצא כי בקרב קבוצת המיעוט חינוך דו־לשוני מגביר מדדים דוגמת השתתפות הורים וביטחון עצמי של תלמידים (Garcia, 1997; Giles & Weimann, 1987), ובקרב קבוצת הרוב החינוך הדו־לשוני מזמן תהליכים של גדילה והעשרה אינטלקטואליים (Bekerman & Horenczyk, 2001).

ההקשר הישראלי

מורכבותה של החברה בישראל והמרקם האנושי המאפיין אותה משתקפים באופי המגוון של מערכת החינוך. ההטרונגויות של מערכת החינוך מתבטאת במבנה המערכת, באופן תקצובה, במיסוד סוגים שונים של מוסדות חינוך, בסוגי הפיקוח השונים ובחלוקה המגזרית של בתי הספר לבתי ספר "יהודיים" ו"לא יהודיים". בצד יתרונותיה של ההטרונגויות החינוכיות המאפשרת התאמה תרבותית, דתית ואחרת של מוסדות החינוך למגוון הקהילות, יש לתת את הדעת גם לחלקה של שיטה זו בשימור ואף בשעתוק ההפרדה בין המגזרים ושלל הקהילות הישראליות.

שאלת הזיקה בין מדיניות ההטרונגויות החינוכיות ובין התבססות הגבולות המפרידים בין ה"שבטים" בישראל מקבלת משנה תוקף בכל הקשור ליחסי ערבים ויהודים. בהקשר זה נזכיר כי לא רק שהלימוד במוסדות החינוך היהודיים והלא יהודיים מתנהל במרחבים נפרדים, אלא הוא נעשה גם בשפות שונות. במובן זה, אפשר שמדיניות החלוקה המגזרית מתחזקת ומחזקת מציאות שהיא ממילא סגרגטיבית, מציאות שבה למרות הקרבה הגאוגרפית בין יישובים יהודיים וערביים, ילדים ערבים ויהודים חיים בעולמות מקבילים. הם לומדים בבתי ספר וגנים נפרדים, אינם מכירים אלו את אלו, ובהיעדר שליטה זה בשפתו של האחר הם נותרים בלי סיכוי למפגש או לדיאלוג משמעותי.

כמו מערכות חינוך ציבורי אחרות בעולם, גם מדיניות החינוך הלשוני בישראל מבוססת על מודל חד־שפתי. על פי המודל הישראלי, במהלך השנים הראשונות של הלמידה עוסק בית הספר היסודי בהקניית מיומנויות קריאה וכתובה של שפת האם. בכיתה ד' מתחיל מהלך של הקניית שפה שנייה (היהודים לומדים אנגלית, הערבים לומדים עברית), ובחטיבת הביניים נלמדת שפה שלישית (אנגלית בבתי הספר הערביים, ערבית או צרפתית בבתי הספר היהודיים). בשנות השמונים החל להתפתח בנוף החינוך הישראלי מודל חדש: המודל הדו־לשוני. בית הספר היסודי הדו־לשוני הראשון בישראל נוסד בשנת 1984 על ידי קהילת היישוב המעורב נווה שלום. בשנות התשעים הרחיבה את המהלך עמותת "יד ביד: המרכז לחינוך יהודי-ערבי בישראל" בהקמה שלושה בתי ספר דו־לשוניים – בירושלים, בכפר קרע ובגליל. בשנות האלפיים ייסדה עמותת "הגר" לחינוך

חינוך דו־לשוני הוא מודל חינוכי שעל פיו נעשה שימוש בשתי שפות בשלבי ההוראה, הלמידה וההערכה של הלומד או הלומדת (Garcia & Woodley, 2009). ברחבי העולם, ובמיוחד במדינות המאכלסות בני מיעוטים, מהגרים, פליטים או ילידים, מופעלות כיום מגוון תוכניות חינוך דו־לשוני שעובדות עם שפה או שפות בצורות שונות כדי לקדם שלל מטרות.

אף על פי שבעבר נהגו בני אצולה ואליטה לחנך את ילדיהם ביותר משפה אחת, אפשר לומר שהחינוך הדו־לשוני כפי שהוא מוכר כיום נולד באמצע המאה העשרים בצפון אמריקה (Bigelow & Ennsner-Kananen, 2014). אחד המודלים הדו־לשוניים הראשונים פותח בקוויבק שבקנדה. מטרתו הייתה לייצר עבור הילדים דוברי האנגלית תנאים שיאפשרו להם לחיות חיים מלאים בפרובינציה דוברת הצרפתית. לאור המודל הזה פותחה תוכנית חינוכית שביקשה להקנות לילדים את שתי השפות בצורה שווה. דגמים אחרים של חינוך דו־לשוני פותחו באותה התקופה גם בארצות הברית השכנה. הרצון לשפר את ההישגים הלימודיים של בני המיעוט הלטיני ושל הילידים האמריקנים הניע שם תהליך בנייה והפעלה של מגוון תוכניות דו־לשוניות ניסיוניות. שלא כמודל הקנדי שביקש להקנות את האנגלית והצרפתית בצורה שווה, השתמשו המודלים הדו־לשוניים האמריקניים בשפה המקומית (ספרדית או נבאחו) כמעין פגיון בדרך לרכישת אנגלית שוטפת (Bigelow & Ennsner-Kananen, 2014).

שני סיפורי ה"בראשית" של החינוך הדו־לשוני שהוצגו לעיל מתארים אופני עבודה חינוכית שונה עם שפות וכן הגדרות שונות לתוצאות הרצויות של תהליך הלמידה הדו־לשוני. קריאה אפשרית של שני הסיפורים יכולה להוביל למסקנה שהם ממחישים את מנעד ההבדלים הפדגוגיים השורר עד היום בין המודלים השונים של החינוך הדו־לשוני. קריאה אחרת מסבה את תשומת הלב למשמעויות הסוציו-תרבותיות-פוליטיות שכל חינוך ממוקד לשון נושא בחובו (Fishman, 1970, 1997; Safran, 1999). מתוך כך ההבדלים בין שני המודלים מתפרשים לאו דווקא כמבטאים תפיסות פדגוגיות שונות אלא כמשקפים את הבדלי הכוח התרבותי או הפוליטי של השפות ושל דובריהן, ולפיכך את ההשפעה השונה על עיצובן של התוכניות החינוכיות.

פרשנות זו מעוררת חשיבה לא רק על יחסי כוח אלא גם על התפקיד המרכזי של השפה בעיצוב החיים האנושיים. לשפה פונקציות קוגניטיביות, רגשיות, חברתיות, תרבותיות ופואטיות. היא מעצבת כל אינטראקציה חברתית וכל אירוע שיש בו חליפין תרבותי או ערכי. כמערכת סימבולית, השפה משתתפת בתהליכי הבניית הזהויות החברתיות ובתוך כך גם בתהליכי גיבוש הנאמנויות האתניות והלאומיות (Fishman, 1989; Haarman, 1986, 1995; Smith, 1998). מכאן שהשפה אינה רק אמצעי תקשורת אלא היא גם מנגנון של סימון גבולות סימבוליים בין קבוצות לאומיות ואתניות. ככזאת היא מגדירה רמות שונות של נגישות למשאבים חברתיים ומשפיעה על עוצמת הזיקה של קבוצות חברתיות לתרבות על שלל תוצריה, למשל קורפוס היצירות הנחשבות כנכסי צאן הברזל של אומה (Haslett, 1989; Scollon & Scollon, 1981).

* ד"ר חגית דמרי – סוציולוגית, חברת סגל במרכז מנדל למנהיגות בנגב ומרצה בתוכנית ללימודי מגדר באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, לשעבר מנכ"לית עמותת "הגר". מחקרה עוסקים ביחסים שבין תרבות, תודעה וגופניות.

שמתקיים בהן, הלכה למעשה, קשר ממשי, יום-יומי ומתמשך בין ילדים, אנשי חינוך והורים יהודים וערבים. על אף ההקשר המורכב ורווי הסכסוכים הם מציעים לעסוק יחד בפיתוח תרבות של שלום, של כבוד הדדי ושל אמפתיה. באמצעות ההיכרות וההתמודדות של הילדים ושל קהילת בית הספר עם פרשנויות שונות ואף מתנגשות לאירועים היסטוריים ואקטואליים נחשפים חברי הקהילה, ובכלל זה הילדים, למורכבותה של המציאות. הם לומדים על אינטרסים, על דעות קדומות ועל האופן שסמלים ונרטיבים משפיעים על התודעה הציבורית ועל מדיניות. במובן זה, ובשונה ממה שמרמז השם שהזרם החינוכי הזה נושא, ה"דו-לשוניות" אינה המטרה אלא היא בבחינת מנוף רעיוני שסביבו מתפתח מודל חינוכי המעודד מחשבה ביקורתית, עשייה ציבורית ואחריות חברתית. זהו מודל חינוכי שאינו נמנע ממחלוקת אלא לומד ומלמד כיצד לצמוח ממנה.

מקורות

אמארה, מ' (2014). מודל החינוך הדו-לשוני של "יד ביד": חזון ואתגרים. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (חלק ב') (עמ' 56-73). תל אביב: מכון מופ"ת.

Bekerman, Z. (2005). Complex contexts and ideologies: Bilingual education in conflict-ridden areas. *Identity and Education*, 4(1), 1-20.

Bekerman, Z. & Horenczyk, G. (2001). Bilingual education in Israel: Final report. Jerusalem: School of Education, The Hebrew University of Jerusalem.

Bigelow, M., & Ennser-Kananen, J. (Eds.). (2014). *The Routledge handbook of educational linguistics*. New York & London: Routledge.

Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics*. Rowley, MA: Newbury House.

Fishman, J. A. (1989). Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective: Loyalty in the United States. Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1997). Language and ethnicity: The view from within. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 327-343). Oxford: Blackwell.

Garcia, O. (1997). Bilingual education. In F. Coulmas (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp. 405-420). Oxford: Blackwell.

Garcia, G., & Woodley, H. (2009). Bilingual education. In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics* (pp. 132-144). New York & London: Routledge.

Genesee, F., & Gándara, P. (1999). Bilingual education programs: A cross-national perspective. *Journal of Social Issues*, 55(4), 665-685.

Giles, H., & Weimann, J. (1987). Language, social comparison, and power. In S. Chaffee & C. R. Berger (Eds.), *Handbook of Communication Science* (pp. 350-384). Newbury Park, CA: SAGE.

יהודי ערבי לשוויון מערכת חינוך דו-לשונית (מפעוטון עד כיתה ו') בבאר שבע. עד כתיבת שורות אלה נוספו למוסדות הזרם הדו-לשוני בישראל שני אשכולות גנים בחיפה וביפו ובית ספר צומח ביפו.¹

למרות הבדלים בדגשים הפדגוגיים ובחזון הארגוני בין הארגונים המקימים והמוסדות הדו-לשוניים, כולם משתמשים בדו-לשוניות (ערבית ועברית) כדי ליצור קהילת תלמידים ותלמידות, אנשי ונשות חינוך והורים המסוגלים לכבד זה את תרבותו, שפתו וסיפורו של האחר, מבלי לאבד את המורשת התרבותית-שפתית-לאומית של קבוצתם. מטרת-על נוספת של כל המוסדות הדו-לשוניים בישראל קשורה לרצון לבנות בעזרת הדו-לשוניות סביבה ואקלים אנושי שלא רק יזמנו לילדים, להורים ולמחנכים מפגשים וקשרים רצופים אלא גם יעודדו שיתוף פעולה יהודי-ערבי.

כדי לממש את המטרות האלה, רוב המוסדות הדו-לשוניים בישראל פועלים עם יצירת סימטריה בין שתי השפות והתרבויות בכל פן של ההוראה והלמידה ושל חיי קהילת בתי הספר והגנים. לפיכך מרבית הפעילות החינוכית מנוהלת בצמד ובאופן סימולטני על ידי שתי נשות צוות הוראה (או שני אנשי צוות) – האחת ערבייה ורעותה יהודייה. קיימת הקפדה על מתן ביטוי שוויוני לשתי השפות במרחב הציבורי של בית הספר, ותוכני הלימוד כוללים התייחסות שוויונית לשתי התרבויות, לשלוש הדתות (אסלאם, יהדות ונצרות) ולשני הנרטיבים הלאומיים (אמארה, 2014). עקרון הסימטריה מתבטא גם בחתירה להשגת איוון מספרי בין התלמידים והתלמידות היהודים-יהודיות ובין הערבים-ערביות בכל כיתה.

על אף המאמצים הכנים סביב עקרון הסימטריה הלשונית, נראה כי בתי הספר הדו-לשוניים בישראל מתקשים להקנות את שתי השפות בצורה שווה. מחקרי הערכה שבוצעו בתוך בתי הספר מלמדים כי למרות הניסיון להשיג שוויון לשוני בחומרים הכתובים בשתי השפות, העברית היא השפה הדומיננטית והשכיחה ביותר בשיח הכיתתי. הדומיננטיות הזו מורגשת גם בחצר בית הספר, שם מתרחשים מעט מאוד שיחות וחילופי דברים בערבית בלבד (אמארה, 2014). עוד עולה כי ההוראה הדו-לשונית מצליחה יותר בקרב התלמידים הערבים, וכי בקרב התלמידים היהודים זוכה הדו-לשוניות להצלחה חלקית בלבד. משמעות הדבר היא שאחרי שלוש או ארבע שנות חינוך, בעוד רבים מהתלמידים הערבים מצליחים לרכוש עברית ברמה הקרובה לשפת אם, התלמידים היהודים מתקשים לתקשר בערבית בשטף, ומיומנויות הקריאה שלהם מוגבלות מאוד (Bekerman, 2005). מרבית הניסיונות להסביר את הקושי בהקניה סימטרית של עברית וערבית קושרים אותו למצב החברתי-פוליטי הרחב בישראל, למשל האסוציאציות שהשפה הערבית מעוררת בהקשר של הסכסוך הישראלי-פלסטיני. הסברים אחרים לקושי מתמקדים בכך שלא רק שהעברית היא השפה הדומיננטית בחיים הציבוריים בישראל (Saban & Amara, 2002), אלא היא גם בעלת ערך סימבולי גבוה יותר מן הערבית, ולפיכך המוטיבציה לרכוש אותה גבוהה יותר. ממצאים אלה מובילים חלק מהחוקרים למסקנה שבנסיבות החברתיות-פוליטיות הישראליות הנוכחיות, הסימטריה בידע ובשימוש בערבית ובעברית כאחת בין שתי קבוצות הלאום אינה אופציה אמיתית.

אף על פי כן אני סבורה כי לא ניתן להסיק מכך על כישלון ידוע מראש, בעיקר משום שאי-אפשר לצמצם את המהלך החינוכי שמציע זרם החינוך הדו-לשוני אך ורק לשאלת השגתה של דו-לשוניות תפקודית גבוהה בקרב תלמידים. חברי קהילת החינוך הדו-לשוני בישראל מבקשים ליצור פיסות מציאות מעוררות השראה

1 גם בהקמתם של מוסדות אלה מעורבת עמותת "יד ביד".

- Haarmann, H. (1986). *Language in ethnicity: A view of basic ecological relations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Haarmann, H. (1995). Europeanness, European identity and the role of language. *Sociolinguistica*, 9, 1-55.
- Haslett, B. (1989). Communication and language. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Eds.), *Language, communication, and culture* (pp. 19-34). London: SAGE.
- Saban, I., & Amara, M. (2002). The status of Arabic in Israel: Reflections on the power of law to produce social change. *Israel Law Review*, 36(2), 5-39.
- Safran, W. (1999). Nationalism. In J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 77-93). Oxford: Oxford University Press.
- Scollon, R., & Scollon, S. B. K. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647-663.
- Smith, A. (1998). *Nationalism and Modernism*. London: Routledge.